

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À  
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN PSYCHOLOGIE

PAR  
ANNIE CORRIVEAU

L'INFLUENCE DES SYMPTÔMES DÉPRESSIFS ET DE LA RELATION MAÎTRE-  
ÉLÈVE SUR LE RISQUE DE DÉCROCHAGE SCOLAIRE

AVRIL 2002

2107

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

Ce document est rédigé sous la forme d'un article scientifique, tel qu'il est stipulé dans les règlements des études avancées (art. 16.4) de l'Université du Québec à Trois-Rivières. L'article est rédigé selon les normes de publication d'une revue reconnue et approuvée par le Comité d'études avancées en psychologie. Les noms du directeur et du co-directeur de recherche pourraient donc apparaître comme co-auteurs de l'article soumis pour publication.

Table des matières

Remerciements .....	iv
Sommaire .....	v
Le décrochage scolaire .....	1
Variables individuelles .....	2
Variables familiales .....	5
Variables scolaires .....	6
Relation maître-élève .....	8
Dépression .....	10
Hypothèses .....	15
Méthode .....	15
Participants .....	16
Déroulement .....	16
Instruments de mesure .....	16
Résultats .....	17
Discussion .....	26
Conclusion .....	31
Références .....	33

### Remerciements

Je tiens à remercier la directrice de mon mémoire, Diane Marcotte, professeure au département de psychologie de l'Université du Québec à Trois-Rivières, pour ses corrections rigoureuses et son support. Je remercie également mon co-directeur, Pierre Potvin, professeur au département de psycho-éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières, qui m'a fortement soutenue dans le processus de rédaction. Je tiens finalement à remercier Danielle Leclerc pour son aide et sa patience dans la réalisation de mes analyses statistiques.

Cette étude a été réalisée grâce à l'appui financier du Conseil Québécois de la Recherche Sociale (CQRS) et du Conseil de Recherches en Sciences Humaines du Canada (CRSH).

### Sommaire

Cette étude s'intéresse aux liens entre les symptômes dépressifs, la relation maître-élève, se traduisant par l'attitude de l'enseignant envers l'élève, et le risque de décrochage scolaire chez les adolescents. L'étude est menée auprès de 370 sujets (203 garçons et 167 filles) de troisième secondaire âgés entre 13 et 16 ans. Trois instruments de mesure sont utilisés : Décisions (Quirouette, 1989), l'Inventaire de dépression de Beck (Beck, 1978) et l'Échelle d'attitudes du professeur envers l'élève (Potvin, Rousseau, St-Jean & Potvin, 1993). Les résultats suggèrent que des symptômes dépressifs élevés sont en lien avec un risque de décrochage scolaire élevé, autant chez les garçons que chez les filles. De plus, une attitude négative de l'enseignant envers l'élève est en lien avec un risque de décrochage élevé chez les deux genres. Les effets modérateurs et médiateurs de l'attitude de l'enseignant dans la relation entre les symptômes dépressifs et le risque de décrochage sont aussi examinés. Il s'avère que ces effets ne sont pas supportés par les résultats. Finalement, une analyse d'items de l'échelle d'attitude du professeur envers l'élève est réalisée à titre exploratoire afin de vérifier les items différenciant les genres et les différents groupes à l'étude.

Mots clés : DÉCROCHAGE SCOLAIRE, DÉPRESSION, RELATION MAÎTRE-ÉLÈVE, ATTITUDES.

Le décrochage scolaire est actuellement un phénomène social alarmant auquel les chercheurs portent beaucoup d'intérêt. De nombreuses conséquences sont liées à ce phénomène. Depuis le début des années 90, des changements importants s'opèrent dans la composition de la main d'œuvre et ceux-ci favorisent les individus plus scolarisés. Les personnes n'ayant pas réussi d'études postsecondaires ou universitaires ont occupé 331 000 emplois de moins en 1999 qu'en 1990 (MEQ, 2000). En 1999, au Québec, seulement 19,2% des emplois étaient occupés par une personne n'ayant pas complété la scolarité du secondaire comparativement à 55,8% qui étaient occupés par un titulaire d'un diplôme d'études postsecondaires ou universitaires. La rémunération d'une personne est également associée à son niveau de scolarité. La personne moins instruite est moins bien rémunérée et est plus onéreuse pour la société en terme de coûts sociaux (pauvreté, aide sociale, chômage). Cette personne court aussi plus de risques de souffrir de problèmes de santé et de détresse psychologique et est plus susceptible d'adopter des comportements délinquants. Tout cela entraîne des coûts importants pour la collectivité (Demers, 1999; Garnier, Stein & Jacobs, 1997; Parent & Paquin, 1994).

Le Ministère de l'Éducation du Québec (2000) définit le taux de décrochage scolaire comme étant la proportion de la population de moins de vingt ans qui ne fréquente pas l'école et qui n'a pas obtenu de diplôme du secondaire. Chez les personnes de moins de 20 ans du Québec, le taux d'obtention d'un diplôme d'études secondaires se situait à 72% en 1998-1999. L'objectif du MEQ est de voir grimper ce taux de réussite à 85% en 2010 (MEQ, 2000). Pour que cet objectif soit atteint, il est primordial de connaître plus amplement le phénomène du décrochage

scolaire. Maintes études se sont intéressées aux décrocheurs réels. Par contre, on connaît peu les élèves à risque, c'est-à-dire les décrocheurs potentiels. Ces derniers n'ont pas encore décroché mais présentent les caractéristiques associées au décrochage scolaire (Franklin & Streeter, 1995). Parmi ces élèves, certains vivent des troubles intériorisés et ceux-ci ont été très négligés dans les études antérieures sur le décrochage scolaire au profit des troubles extériorisés. Les troubles intériorisés commencent à peine à être explorés. C'est justement cette population qui fait l'objet de la présente étude.

Le phénomène du décrochage scolaire est un processus à long terme (Fortin & Picard, 1999; Garnier & al, 1997) qui mérite que l'on s'y attarde de façon à mieux intervenir auprès de la clientèle à risque. Les chercheurs s'entendent pour dire que le décrochage scolaire est un phénomène multidimensionnel résultant d'une combinaison de facteurs interagissant les uns avec les autres (Rumberger, 1995). Dans les écrits sur le sujet, les facteurs reliés au décrochage scolaire sont regroupés en trois groupes : les variables individuelles, familiales et scolaires (Garnier et al., 1997). Ces facteurs n'ont pas tous le même pouvoir prédictif (Fortin, Potvin, Marcotte & Royer (accepté); Janosz, Le Blanc, Boulerice & Tremblay, 1997). Dans le texte qui suit, les variables recensées sont issues d'études effectuées tant auprès d'échantillons d'élèves à risque que de décrocheurs réels.

#### *Variables individuelles*

Parmi les variables liées à l'élève, on retrouve le genre, le sexe masculin étant un facteur de risque. En 1998-1999, on estime que 37,7 % des garçons sont sortis du secondaire sans diplôme comparativement à 23,9 % des filles (MEQ, 2000). Chez les



élèves à risque, l'estime de soi est faible alors qu'on observe une augmentation de celle-ci à la suite de l'abandon (Langevin, 1999). En ce qui a trait à leur motivation, celle-ci n'est pas intrinsèque, c'est-à-dire qu'ils ne réussissent pas à trouver un sens à leurs apprentissages scolaires (Langevin, 1999; Vallerand, Guay & Fortier, 1997). Les décrocheurs ont aussi un lieu de contrôle externe. Ils partagent donc la croyance que les choses qui arrivent sont hors de leur contrôle personnel (Janosz et al., 1997). L'absentéisme, les troubles du comportement et une performance scolaire faible sont aussi des prédicteurs du décrochage scolaire (Rumberger, 1995). Le fait d'occuper un emploi pendant ses études secondaires constitue un facteur de risque supplémentaire. Travailler plus de 20 heures par semaine augmente les probabilités qu'un élève décroche (Goldschmidt & Wang, 1999). Les jeunes à risque ont tendance à s'affilier avec des pairs déviants ou à risque avec des expériences scolaires négatives similaires (Murdock, 1999; Janosz et al., 1997). Les décrocheurs présentent aussi des lacunes au niveau de leurs habiletés sociales, c'est-à-dire qu'ils adoptent des comportements sociaux plus affirmatifs que coopératifs (Fortin & Picard, 1999).

Les troubles intériorisés ont fait l'objet de peu de recherches comparativement aux troubles extériorisés. Il est vrai qu'un jeune vivant avec un trouble intériorisé est beaucoup moins dérangeant à l'école qu'un jeune aux prises avec un trouble des conduites. Pour ce qui est des troubles extériorisés, il est reconnu que les troubles du comportement et le nombre d'arrestations sont de bons prédicteurs du décrochage (Janosz et al., 1997). La consommation de drogues est aussi en lien avec ce phénomène (Garnier et al., 1997). Les élèves décrocheurs se distinguent des persévérants par

davantage de délinquance sociale, de troubles de comportement et des stratégies déficientes d'affirmation de soi. Il est pourtant primordial de ne pas négliger l'étude des comportements intériorisés, car bien que moins dérangeants à l'école, ils sont une source de souffrance pour l'élève. Certaines études proposent même que leur prévalence est plus élevée que celle des troubles extériorisés et que leur lien avec le risque d'abandonner l'école est plus étroit que celui observé avec les troubles extériorisés (Marcotte, Fortin, Royer & Potvin, (sous presse)).

La performance scolaire de ces élèves est affectée même si ceux-ci coopèrent bien avec le milieu scolaire (Fortin & Picard, 1999; Marcotte, 1999). Dans ce milieu, ces jeunes risquent de bénéficier de moins d'attention et d'être moins référés aux ressources appropriées à leurs besoins que les jeunes avec des troubles extériorisés (Harrington, 1993). Selon Newcomer, Barenbaum et Pearson (1995), les enseignants ne connaissent pas bien les problématiques des troubles intériorisés, dont l'anxiété et la dépression, et ne sont pas bien préparés à reconnaître les signes démontrant qu'un jeune en souffre. Bien que très peu d'études portent sur le lien entre la dépression et le décrochage scolaire, nous savons que les symptômes dépressifs conduisent à une pauvre réussite scolaire (Kellam et al., 1991). Comme un mauvais rendement scolaire est un important facteur de risque de décrochage, nous pouvons postuler qu'il existe un lien entre les symptômes dépressifs et le décrochage scolaire. C'est en partie à cette question que la présente étude tente de répondre.

### *Variables familiales*

Les élèves provenant de familles à faible revenu sont plus à risque de présenter une pauvre performance scolaire et de décrocher (Sutton & Soderstrom, 1999). Les élèves à risque proviennent souvent de milieux défavorisés. Cela peut constituer un cercle vicieux car ceux-ci auront à leur tour des emplois précaires (Langevin, 1999). Le fait de vivre dans un foyer monoparental constitue également un facteur de risque (Langevin, 1999; Rumberger, 1995). Des stress familiaux vécus durant l'enfance augmentent la probabilité du jeune de rencontrer des difficultés scolaires dès l'entrée à l'école et que cela le conduise éventuellement au décrochage scolaire (Garnier et al., 1997). Pong et Ju (2000) ont mené une vaste étude longitudinale sur les conséquences d'un changement dans la structure familiale et dans le revenu sur le décrochage scolaire. Il en est ressorti que les enfants dont la structure familiale a changé présentaient un plus grand risque de décrochage scolaire. De plus, les conséquences économiques associées à une dissolution familiale, soit une baisse de revenus et la pauvreté, sont liées au décrochage. Cette association est encore plus forte lorsque l'enfant a vécu avec deux parents et ne vit maintenant qu'avec sa mère comme chef de famille, la diminution de revenus étant alors plus importante. Dans leur étude, Potvin, Deslandes, Beaulieu, Marcotte, Fortin, Royer et Leclerc (1999) ont tenté d'explicitier la contribution du style parental et de la participation parentale au risque de décrochage scolaire. Il en est ressorti que le soutien affectif, l'engagement parental, l'encadrement parental et la communication avec les enseignants expliquent 23 % de la variance du risque de décrochage.

Les parents des décrocheurs sont souvent peu scolarisés et donc moins aptes à pouvoir aider leurs enfants si ces derniers rencontrent des problèmes d'apprentissage. Ils supervisent peu leurs enfants, ont de faibles attentes envers ceux-ci et leur imposent de nombreuses règles (Janosz et al., 1997; Rumberger, 1995; Langevin, 1999). Ces familles comptent aussi plusieurs enfants (Langevin, 1999).

#### *Variables scolaires*

Au niveau de l'école en tant qu'institution, les écoles plus grandes et dont la concentration en minorités ethniques est élevée sont plus susceptibles de produire des décrocheurs (McNeal, 1997; Rumberger, 1995). Les taux de décrochage sont également plus élevés dans les écoles publiques que dans les écoles privées (Goldschmidt & Wang, 1999). Lorsque les élèves perçoivent que les mesures disciplinaires de l'école sont justes et équitables, les taux de décrochage sont réduits (Rumberger, 1995). En ce qui concerne le nombre d'élèves par enseignant, plus ce ratio est élevé, plus grande est la probabilité que l'élève quitte l'école car il y a moins d'interactions entre l'enseignant et ses élèves. Ces interactions sont en moins grand nombre et de moindre qualité. Les écoles dont le ratio est moins élevé sont plus susceptibles d'avoir des élèves qui s'engagent et qui s'impliquent dans le processus scolaire (McNeal, 1997).

Certains facteurs se rapportent plus spécifiquement au vécu de l'élève. Selon Janosz et al. (1997), il semble que le meilleur prédicteur du décrochage est l'expérience scolaire du jeune (le redoublement, la faible performance scolaire et le sentiment d'être désengagés de l'école). De leur côté, Garnier et al. (1997) rapportent que des difficultés rencontrées tôt à l'école peuvent conduire à une pauvre performance scolaire, à une

baisse de motivation et, éventuellement, au décrochage scolaire. Les habiletés de l'élève, la qualité de l'enseignement (éducation reçue, enseignants et discipline à l'intérieur de l'école), sa motivation ainsi que son engagement dans son travail scolaire contribuent au succès de l'élève à risque de décrochage (Anderson & Keith, 1997). De plus, nous savons que les décrocheurs étaient progressivement devenus aliénés de l'école (Murdock, 1999; Franklin & Streeter, 1995; Kaplan, Peck & Kaplan, 1997). Le redoublement est un puissant prédicteur du décrochage (Jimerson, 1999). Ceux qui ont vécu un redoublement scolaire seraient jusqu'à onze fois plus susceptibles d'abandonner l'école (Rumberger, 1995). Avoir redoublé au moins une année doublerait la probabilité qu'un élève abandonne ses études (Goldschmidt & Wang, 1999). L'échec scolaire mène au redoublement qui lui, à son tour, mène à l'échec scolaire, ce dernier étant une cause importante d'abandon (Langevin, 1999; Garnier & al, 1997). Après avoir interrogé des décrocheurs sur leur motivation à avoir quitté l'école, il est ressorti que les trois principales raisons invoquées peuvent être regroupées comme une incapacité à s'entendre avec l'environnement scolaire. Ils avaient rencontré un échec dans au moins un cours, avaient des problèmes avec l'autorité scolaire et s'absentaient des cours (Franklin & Streeter, 1995).

La mobilité des élèves représente un facteur de risque important en ce qui concerne le décrochage scolaire. En effet, à chaque fois qu'un élève change d'école, la probabilité qu'il abandonne ses études secondaires augmente de 30 % (Rumberger, 1995; Rumberger & Larson, 1998). Les adolescents ayant perçu que leurs enseignants croyaient qu'ils allaient réussir à l'école ont deux fois plus de chances d'être diplômés

(Ensminger & Slusarcick, 1992). Il est aussi reconnu que le climat de classe est lié à la performance scolaire (Bhushan, 1991). La présente étude s'intéresse à la relation maître-élève et plus spécifiquement aux attitudes de l'enseignant envers l'élève.

### *Relation maître-élève*

Peu d'écrits font mention des attitudes de l'enseignant envers l'élève et de son lien avec le décrochage scolaire. Par contre, beaucoup d'écrits portent sur le climat de la classe. Selon Bushan (1991), il est reconnu qu'une façon d'améliorer la réussite scolaire est d'améliorer le climat de classe. De plus, il est aussi reconnu que lorsqu'un élève n'apprécie pas son professeur, il peut en résulter une diminution de sa performance scolaire. L'environnement de la classe est donc très important dans l'apprentissage des élèves. Si l'enseignant a tendance à ne pas respecter le comportement et la façon de penser de ses élèves, ceux-ci peuvent sentir que leur professeur va à un rythme plus rapide que le leur, percevoir de la désorganisation et ressentir la présence de favoritisme dans la classe. Ce genre d'environnement n'est pas favorable à l'apprentissage.

Des interactions professeur-élève positives peuvent mener à une plus grande satisfaction scolaire et à une plus grande réussite (Pierce, 1994). Les élèves à risque voient leurs enseignants comme ayant peu d'attentes envers eux et cela se répercute dans leurs agissements. Ils rencontrent aussi davantage de problèmes disciplinaires. Pour ces jeunes, le fait de percevoir que leurs enseignants entretiennent envers eux des attentes de succès à long terme augmente leur engagement (Murdock, 1999). Des décrocheurs interrogés ont identifié les enseignants comme étant responsables du fait d'avoir abandonné leurs études (Parent & Paquin, 1994).

Les élèves percevant leurs enseignants comme bons et chaleureux ont des taux moins élevés de décrochage de 16 % (Rumberger, 1995). Une relation maître-élève positive peut aussi améliorer le comportement de l'élève à l'école en réduisant les comportements inadaptés (consommation d'alcool, de marijuana et de cigarettes). Elle a aussi un effet positif sur la réussite scolaire de l'élève. Des attentes élevées et un support de la part des enseignants sont nécessaires pour former un environnement d'apprentissage optimal (Sanders & Jordan, 2000).

Selon Farrell (1990), l'incapacité de l'élève et de l'enseignant à se rejoindre est un des premiers pas menant au décrochage scolaire. Il est important dans le vécu scolaire du jeune qu'il y ait une personne qui le valorise et dont il pourra se souvenir avec admiration. Un tel enseignant peut compenser pour un manque de succès scolaire chez l'élève. Il est aussi reconnu que l'année scolaire préférée des élèves correspond souvent à celle où ils ont pu vivre une relation chaleureuse avec un professeur.

Potvin et Rousseau (1992) définissent les attitudes de l'enseignant envers l'élève comme «une disposition intérieure qui se traduit par des réactions émotives qui sont apprises, puis ressenties chaque fois que l'enseignant est en présence de l'élève; ces réactions émotives le portent à s'approcher de l'élève ou à s'en éloigner » (p.117). Dans un même ordre d'idées, Reyes (1996) affirme que les comportements des enseignants sont consistants avec leurs attitudes.

Les enseignants auraient des attitudes moins positives envers les élèves en difficulté scolaire et envers les élèves de sexe masculin. Plus de filles seraient considérées comme attachantes comparativement aux garçons alors que ces derniers

seraient considérés comme rejetés comparativement aux filles. L'élève attachant est celui qui est un modèle d'apprenant actif, qui est docile et coopératif. Quant à l'élève rejeté, il ne correspond pas au modèle d'apprenant réceptif, il est actif, dérangeant et non coopératif (Potvin & Rousseau, 1992; Potvin, Paradis & Pouliot, 2000).

Certaines attitudes des enseignants seraient défavorables à la réussite des élèves : le fait de les évaluer de façon autoritaire, pessimiste, répressive et reprochante (Bhushan, 1991). On a demandé à des élèves de fournir des recommandations pour améliorer les écoles. Par rapport aux enseignants, les élèves ont suggéré que ceux-ci devraient adopter une meilleure attitude (entre autres en interagissant avec eux et en discutant avec les élèves désirant quitter l'école), être plus aidants et coopératifs avec eux, et rendre les cours plus intéressants (Kortering & Braziel, 1999a). Ces mêmes auteurs ont aussi interrogé des décrocheurs afin d'en savoir plus sur le phénomène de l'abandon scolaire. Ces derniers ont suggéré des changements similaires (Kortering & Braziel, 1999b).

Nous voyons ici le grand impact de l'enseignant et la nécessité d'étudier davantage les attitudes des enseignants qui, si elles s'avèrent positives pourrait influencer un élève à risque d'abandon scolaire. La présente étude a pour but de vérifier si les attitudes des enseignants jouent un rôle sur le risque de décrochage et plus particulièrement chez les jeunes dépressifs à risque d'abandon.

### *Dépression*

On a longtemps considéré l'adolescence comme une période de tumultes ou de «storm and stress» (Hall, 1904). La dépression était donc considérée comme faisant partie du développement normal de l'adolescent. Cela a eu pour conséquence que les



troubles dépressifs rencontrés chez les adolescents n'étaient pas jugés inquiétants. C'est à partir des années 80 que les chercheurs ont démontré que ces problèmes vécus par les jeunes se développaient souvent en troubles psychiatriques à l'âge adulte. Ces nouvelles études démontraient que les difficultés importantes vécues par les jeunes, dont la dépression, n'étaient pas des manifestations normales et transitoires de l'adolescence. Elles pointaient ainsi le besoin de diagnostic, de prévention et de traitement nécessaire à cette période (Petersen, Compas, Brooks-Gunn, Stemmler, Ey & Grant, 1993). Les troubles intériorisés commencent donc à peine à susciter l'intérêt des chercheurs qui étaient jusque-là majoritairement porté vers les troubles extériorisés.

Il est important de bien définir la dépression, car le terme est souvent utilisé différemment selon les auteurs. L'humeur dépressive, qui réfère au sentiment de tristesse et qui peut être considérée comme normale et passagère, est présente chez 20 à 35 % des garçons et chez 25 à 40 % des filles à l'adolescence (Petersen et al., 1993). Holsen, Kraft et Vitterso (2000) se sont intéressés à la stabilité de l'humeur dépressive à l'adolescence. Chez les filles, celle-ci augmente de l'âge de 13 à 15 ans pour ensuite atteindre un pic entre 15 et 18 ans et diminue ensuite de 18 à 19 ans. Chez les garçons, il n'y a pas de différences significatives.

La présente étude s'intéresse au syndrome dépressif ou dépression clinique qui se caractérise par une constellation de symptômes dont la perte d'intérêt, l'inquiétude, les pleurs, la dévalorisation de soi, les symptômes somatiques, les troubles de sommeil et d'appétit (Marcotte, 1995). La prévalence des symptômes dépressifs à l'adolescence est plus importante que pendant l'enfance, de même que celle des troubles dépressifs qui

seraient de 2 à 5 fois plus importants à cette période (Braconnier, 1997; Fleming & Offord, 1990). La prévalence du syndrome dépressif se situe entre 8 % et 18 % chez les adolescents canadiens (Reynolds, 1992) alors que Marcotte (1995) obtient des taux de 15 à 17 % chez les adolescents de milieu scolaire québécois. Le trouble dépressif tel que décrit dans le DSM-IV propose quant à lui des critères diagnostiques précis et ajoute la dimension de durée et d'intensité. Entre 0,4 et 6,4 % d'adolescents présentent ce trouble (Fleming et Offord, 1990). Bergeron, Valla et Breton (1992) ont quant à eux identifié 4,2 % d'adolescents souffrant du trouble dépressif dans un large échantillon d'adolescents québécois.

Avant l'adolescence, on remarque des taux similaires de symptômes dépressifs chez les garçons et les filles alors que pendant l'adolescence, les filles manifestent davantage de symptômes dépressifs (Marcotte, 1999, 2000; Hops, Lewinsohn, Andrews & Roberts, 1990; Koenig, Isaacs & Schwartz, 1994; Cole, 1990; Steinhausen & Metzke, 2000). Cette différence peut s'expliquer par le fait que les facteurs prédisposant à la dépression sont en plus grand nombre chez les filles et que celles-ci font face à un nombre plus important de défis biologiques et sociaux au début de l'adolescence. La combinaison de ces deux phénomènes pourrait accroître la prévalence de la dépression chez les filles au début de l'adolescence (Nolen-Hoeksema & Girgus, 1994).

Les conséquences à court terme de cette problématique sont souvent tragiques (isolement, suicide) et à long terme, ces jeunes présentent, entre autres, davantage de difficultés d'apprentissage et un risque élevé de décrochage scolaire. Ils sont également

plus à risque de vivre un autre épisode de dépression lors de l'adolescence ou à l'âge adulte (Kovacs, Feinberg, Crouse-Novak, Paulauskas & Pollock, 1984).

Parmi les élèves à risque de décrochage, il semble qu'il existe un type de décrocheur dépressif. En effet, Fortin, Royer, Marcotte et Potvin (2000) se sont questionnés quant aux différents sous-groupes d'élèves à risque de décrochage scolaire. Cela a permis de différencier quatre types d'élèves : le type caché, le type peu intéressé, le type présentant des troubles du comportement et le type dépressif. Nous savons déjà que la dépression covarie avec une pauvre réussite scolaire (Wiest, Wong & Kreil, 1998) et qu'au niveau primaire, les élèves les moins performants au niveau scolaire et social ont des taux plus élevés de dépression. De plus, les filles sous-estiment leur compétence scolaire comparativement à l'évaluation de l'enseignant et cette tendance est significativement reliée aux symptômes dépressifs auto-rapportés (Cole, 1990). Franklin et Streeter (1995) rapportent que les troubles émotionnels semblent reliés au décrochage scolaire. Une étude réalisée par ces mêmes auteurs en 1992 portant sur les caractéristiques différenciant les décrocheurs selon leur milieu socio-économique et leur performance scolaire a démontré que les décrocheurs de la classe moyenne réussissant bien à l'école souffrent de plus hauts taux de dépression que les décrocheurs traditionnels ayant une faible réussite scolaire et provenant de familles à faible revenu.

Quelques études ont examiné les liens entre la relation maître-élève et les symptômes dépressifs. Dans une vaste étude de Cheung (1995) mesurant les liens entre les événements de vie, l'environnement de classe, les attentes de réussite des étudiants et les symptômes dépressifs, il est ressorti que la dépression est significativement reliée au

soutien du professeur (amitié, aide, intérêt et confiance que le professeur démontre envers ses élèves). De plus, des attentes scolaires élevées et un environnement de classe supportant en terme de relation enseignant-élève et élève-élève peuvent aider à réduire la probabilité de dépression. Il est aussi ressorti d'une étude (Puig-Antich & al, 1985a,b) mesurant l'environnement social et le fonctionnement psychosocial d'enfants souffrant de dépression que les enfants dépressifs en rémission fonctionnaient mieux à l'école que lorsqu'ils étaient déprimés. De plus, ils avaient une meilleure réussite scolaire et leurs relations avec leurs enseignants étaient meilleures.

Chez des élèves âgés entre 9 et 12 ans, il s'est avéré que la présence de symptômes dépressifs est associée à une réponse sociale négative de la part des enseignants. Lorsque des mesures de rejet et d'attraction interpersonnelle ont été complétées par les enseignants, les résultats indiquent que plus les symptômes dépressifs augmentent, plus le rejet augmente et plus l'attraction interpersonnelle diminue (Mullins, Chard, Hartman, Bowlby, Rich & Burke, 1995).

L'étude de Pace, Mullins, Beesley, Hill et Carson (1999) examine la relation, chez des élèves du primaire cependant, entre les troubles émotifs et comportementaux et la réponse sociale de leurs enseignants. Il a été demandé aux enseignants de niveau primaire de se prononcer, entre autres, sur l'attraction interpersonnelle de chaque jeune participant à l'étude. Il s'est avéré que la cote donnée par l'enseignant était significativement corrélée avec toutes les mesures d'ajustement émotionnel et comportemental, dont les symptômes dépressifs. Les relations interpersonnelles entre les enseignants et les élèves semblent donc influencées par les caractéristiques

émotionnelles et comportementales du jeune. Les réactions et attitudes de l'enseignant semblent jouer un rôle important dans l'ajustement du jeune, celles-ci pouvant supporter un ajustement positif ou encore alimenter d'autres détresses ou une détérioration de l'état actuel du jeune.

### Hypothèses

Le but de cette étude est de vérifier les liens existant entre le risque de décrochage scolaire, les symptômes dépressifs et la relation maître-élève sous l'angle de l'attitude de l'enseignant envers l'élève. La première hypothèse propose que les symptômes dépressifs sont positivement corrélés au risque de décrochage scolaire. La deuxième hypothèse suggère que la qualité de la relation maître-élève et plus spécifiquement les attitudes de l'enseignant envers l'élève sont négativement corrélées au risque de décrochage scolaire. Finalement, la troisième hypothèse postule que la relation maître-élève joue un rôle de protection de type modérateur et/ou médiateur pour les élèves dépressifs à risque de décrochage scolaire.

### Méthode

Ce projet s'inscrit à l'intérieur d'une étude plus vaste portant sur les caractéristiques psychologiques, sociales et environnementales des élèves à risque de décrochage scolaire. C'est une étude corrélationnelle prospective et longitudinale à mesures répétées sur 8 ans (secondaire I à l'université) débutée pendant l'année 1996-1997. Elle est menée dans trois écoles secondaires de trois régions du Québec (Sherbrooke, Québec et Cap-de-la-Madeleine). La présente étude se limite aux analyses du temps 3 (1998-1999 : secondaire 3) de la recherche.

### *Participants*

L'échantillon se compose de 370 adolescents (203 garçons et 167 filles) de la cohorte de Cap-de-la-Madeleine. Les sujets sont âgés entre 13 et 16 ans ( $M = 14,33$  et  $ET = 0,61$ ).

### *Déroulement*

Les sujets ont complété les questionnaires en groupe classe dans le cadre de deux cours réguliers d'une durée de 50 minutes chacun (novembre et février). Leur consentement écrit a été recueilli, de même que celui de leurs parents lorsque cela s'est avéré nécessaire. En février, l'enseignant tuteur du groupe a complété les questionnaires qui lui étaient adressés pour chacun des jeunes de son groupe qui participaient à l'étude.

### *Instruments de mesure*

Le questionnaire *Décisions* (Quirouette, 1988) a été utilisé afin de mesurer le risque de décrochage scolaire. Cette mesure est de type Likert et est composée de 39 questions réparties en six dimensions : l'environnement familial, les traits personnels, le plan de carrière, les habiletés scolaires, la relation enseignant-jeune et la motivation scolaire. Sa valeur prédictive est de 88 % auprès d'une cohorte de 1,015 jeunes suivis pendant quatre ans. La fidélité donne une corrélation de 0,90. L'analyse d'items des six dimensions révèle des corrélations de l'ordre de 0,80 et plus. Une clé de correction permet d'attribuer à chaque réponse une valeur. C'est le cumul de ces valeurs qui permet d'identifier le niveau de risque de l'élève pour chaque dimension et pour l'ensemble du questionnaire. Le score continu du risque est obtenu à partir de la moyenne des six scores des dimensions de l'instrument.

Les symptômes dépressifs sont mesurés à l'aide de l' *Inventaire de dépression de Beck* (Beck, 1978). Cette mesure auto-évaluative comporte 21 items mesurant les aspects affectifs, cognitifs, comportementaux et somatiques de la dépression. Le score global peut varier de 0 à 63. La version française du BDI a été validée par Bourque et Beaudette en 1982. On a procédé en 1984 (Baron & Laplante) à sa validation psychométrique auprès d'adolescents francophones. Cette étude a révélé une bonne cohérence interne et une bonne stabilité temporelle de l'instrument. Un score de coupure de 16 est suggéré pour identifier les sujets présentant les caractéristiques de la dépression clinique (Barrera & Garrison-Jones, 1988).

L' *échelle d'attitude du professeur envers l'élève* (Potvin & al, 1993) mesure la relation maître-élève sous l'angle des attitudes de l'enseignant envers l'élève. C'est une échelle sémantique différentielle se composant de 18 adjectifs bipolaires. Le total varie de - 54 à + 54. Ce questionnaire permet d'évaluer à quel degré de faveur/défaveur correspond l'attitude du professeur. Il y a un degré élevé de corrélation entre chaque item et le score total, le plus faible étant de 0,50 et le plus fort de 0,86. L'indice de fidélité est de 0,95. Les enseignants titulaires connaissant bien les élèves complètent le questionnaire pour chacun des jeunes participant à l'étude.

### Résultats

Pour l'ensemble des variables, les moyennes et écarts-types obtenus par la population totale figurent au tableau 1.

Dans la cohorte à l'étude, une analyse de fréquence révèle que 121 sujets (32,8 %) sont considérés à risque de décrochage scolaire contre 248 sujets (67,2 %) non à

Tableau 1

Moyennes et écarts-types obtenus pour l'ensemble des variables à l'étude

Variables	Filles		Garçons		Total	
	<u>M</u>	<u>ÉT</u>	<u>M</u>	<u>ÉT</u>	<u>M</u>	<u>ÉT</u>
Risque de décrochage	4,86	4,26	4,93	3,92	4,90	4,07
Symptômes dépressifs	9,03	9,76	5,01	6,60	6,82	8,40
Attitude du professeur	34,30	19,12	28,15	20,37	30,99	20,01



risque. Parmi l'ensemble des garçons à l'étude, nous en dénombrons 66 à risque (32,7 %) et pour l'ensemble des filles de la cohorte, 55 sont considérées à risque (32,9 %). Pour ce qui est de la fréquence des symptômes dépressifs, 12,2 % des sujets sont déprimés dont 15 garçons (7,4 %) et 30 filles (17,9 %).

Pour vérifier le lien existant entre les symptômes dépressifs et le risque de décrochage scolaire, des analyses corrélationnelles ont été effectuées. Il s'avère que les symptômes dépressifs sont positivement et significativement corrélés au risque de décrochage scolaire ( $r(360) = 0,49, p < 0,01$ ). Ce lien est plus fort chez les filles. Plus spécifiquement, chez les garçons cette corrélation est de ( $r(198) = 0,45, p < 0,01$ ) et chez les filles de ( $r(162) = 0,55, p < 0,01$ ). La première hypothèse est donc appuyée par ces résultats.

Des analyses corrélationnelles ont aussi été effectuées afin de mesurer le lien existant entre les attitudes de l'enseignant envers l'élève et le risque de décrochage scolaire. Cette relation s'avère être négative et significative. La corrélation est de ( $r(354) = -0,33, p < 0,01$ ). Pour les garçons, la corrélation est de ( $r(190) = -0,33, p < 0,01$ ) et chez les filles ( $r(164) = -0,34, p < 0,01$ ). La deuxième hypothèse proposant qu'il existe une corrélation négative entre les attitudes de l'enseignant envers l'élève et le risque de décrochage scolaire est aussi confirmée.

La troisième hypothèse propose d'explorer l'existence d'un rôle de type modérateur et/ou médiateur de l'attitude de l'enseignant pour les élèves dépressifs à risque de décrochage scolaire. Des analyses de régression hiérarchiques ont été effectuées pour vérifier le rôle modérateur. Des analyses distinctes ont été réalisées pour

les garçons et les filles. Chez les garçons, les symptômes dépressifs expliquent un pourcentage significatif de la variance du risque ( $F(1,184) = 42,02$ ;  $R^2 = .19$ ,  $p < 0,001$ ;  $Beta = .43$ ). L'attitude de l'enseignant envers l'élève a ensuite été ajoutée dans l'équation et il s'avère qu'elle ajoute un pourcentage significatif à l'explication de la variance du risque ( $F_{ch}(1,183) = 14,36$ ;  $R^2 = 0,25$ ;  $R^2_{ch} = 0,06$ ,  $p < 0,001$ ;  $Beta = -0,25$ ). L'effet d'interaction s'avère cependant non significatif entre les symptômes dépressifs et les attitudes de l'enseignant sur le risque de décrochage scolaire ( $F(1,182) = 0,01$ ;  $R^2_{ch} = 0,00$ , NS). Donc, chez les garçons, l'effet d'interaction des symptômes dépressifs et de l'attitude de l'enseignant n'augmente pas la prédiction du risque de décrochage.

Chez les filles, les symptômes dépressifs expliquent aussi un pourcentage significatif de la variance du risque de décrochage scolaire ( $F(1,157) = 69,66$ ;  $R^2_{ch} = 0,31$ ,  $p < 0,001$ ;  $Beta = 0,55$ ). Lorsque l'attitude de l'enseignant est ajoutée, une variance significative de plus est expliquée ( $F_{ch}(1,156) = 13,91$ ;  $R^2 = 0,36$ ;  $R^2_{ch} = 0,06$ ,  $p < 0,001$ ;  $Beta = -0,24$ ). De nouveau, aucun effet d'interaction n'est décelé entre les symptômes dépressifs et les attitudes de l'enseignant ( $F(1,155) = 0,61$ ;  $R^2_{ch} = 0,00$ , NS) dans la prédiction du risque. La prédiction du risque de décrochage n'a donc pas été augmentée par l'interaction entre les symptômes dépressifs et l'attitude de l'enseignant envers l'élève.

Le rôle médiateur de l'attitude de l'enseignant dans la relation entre les symptômes dépressifs et le risque de décrochage scolaire a ensuite été examiné selon les critères définis par Baron et Kenny (1986). Dans un premier temps, des analyses ont

permis de vérifier si les symptômes dépressifs prédisent la variable dépendante (risque de décrochage). Deuxièmement, une régression a été effectuée afin de voir si les symptômes dépressifs prédisent le médiateur (l'attitude de l'enseignant) pour ensuite vérifier si le médiateur prédit la variable dépendante (risque) et finalement, si la prédiction du risque par les symptômes dépressifs est réduite de façon significative lorsque l'attitude de l'enseignant est contrôlée. Chez les garçons, les symptômes dépressifs prédisent le risque de décrochage ( $R^2 = 0,19$ ;  $F(1,184) = 42,02$ ;  $p < 0,001$ ;  $Beta = 0,43$ ) et l'attitude de l'enseignant ( $R^2 = 0,06$ ;  $F(1,79) = 5,22$ ;  $p < 0,05$ ;  $Beta = -0,25$ ). L'attitude de l'enseignant prédit aussi le risque de décrochage ( $R^2 = 0,10$ ;  $F(1,79) = 8,28$ ;  $p < 0,01$ ;  $Beta = -0,31$ ). Lorsque les attitudes de l'enseignant sont contrôlées, la contribution unique des symptômes dépressifs diminue ( $Beta = 0,39$ ;  $p < 0,001$ ) mais demeure significative. De plus, le recoupement des intervalles de confiance (Eq. no1 = IC : inférieure = 0,18, supérieure = 0,33; Eq. no2 = IC : inférieure = 0,15, supérieure = 0,30) confirme la faible intensité de l'effet médiateur.

Chez les filles, les symptômes dépressifs prédisent aussi le risque de décrochage ( $R^2 = 0,31$ ;  $F(1,157) = 69,66$ ;  $p < 0,001$ ;  $Beta = 0,55$ ) mais n'expliquent pas significativement les attitudes de l'enseignant ( $R^2 = 0,05$ ;  $F(1,74) = 3,70$ ; NS). Le risque de décrochage est prédit par les attitudes de l'enseignant ( $R^2 = 0,01$ ;  $F(1,74) = 7,79$ ;  $p < 0,01$ ;  $Beta = -0,31$ ). Comme chez les garçons, la contribution unique des symptômes dépressifs diminue lorsque les attitudes de l'enseignant sont contrôlées ( $Beta = 0,51$ ;  $p < 0,001$ ) mais demeure significative. De nouveau, les intervalles de confiance se recoupent (Eq. no1 = IC : inférieure = 0,19, supérieure = 0,30; Eq. no2 =

IC : inférieure = 0,16, supérieure = 0,28) indiquant un effet modérateur de faible intensité. La troisième hypothèse n'est donc pas supportée par les analyses statistiques. Ainsi, les effets modérateurs et médiateurs de l'attitude de l'enseignant dans la relation entre la dépression et le risque de décrochage scolaire ne sont pas supportés par les analyses statistiques.

À titre exploratoire, les items de l'échelle d'attitude du professeur envers l'élève ont été étudiés individuellement afin d'examiner les liens plus détaillés entre les variables. Les garçons et les filles qui font partie, soit du groupe témoin (absence de trouble), soit du groupe de jeunes à risque ou du groupe de jeunes déprimés à risque ont été comparés sur les 18 adjectifs bipolaires de l'échelle d'attitudes de l'enseignant. Les résultats du tableau 2 révèlent un effet significatif du facteur sexe sur 10 items et un effet significatif du facteur groupe sur 7 items. De plus, pour l'ensemble des adjectifs, un effet sexe est significatif ( $F(1,151) = 8,24, p < 0,01$ ) ainsi qu'un effet groupe ( $F(2,151) = 4,28, p < 0,05$ ). Plus spécifiquement, parmi les adjectifs différenciant les genres, on retrouve les items malhonnête-honnête ( $F(1,151) = 6,65, p < 0,05$ ), agréable-désagréable ( $F(1,152) = 8,51, p < 0,01$ ), travaillant-paresseux ( $F(1,152) = 5,13, p < 0,05$ ), sociable-batailleur ( $F(1,152) = 10,48, p < 0,001$ ), négligent-soigneux ( $F(1,152) = 16,56, p < 0,001$ ), performant-non performant ( $F(1,152) = 5,90, p < 0,05$ ), immature-mature ( $F(1,152) = 4,44, p < 0,05$ ), créateur-non créateur ( $F(1,152) = 10,44, p < 0,01$ ), coopératif-non coopératif ( $F(1,152) = 6,94, p < 0,01$ ) et attrayant-non attrayant ( $F(1,152) = 15,64, p < 0,001$ ). Ainsi, les filles sont perçues par les enseignants

Tableau 2

Moyennes et résultats des analyses de variance des élèves du groupe témoin (1), des élèves à risque de décrochage scolaire (2) et de élèves déprimés à risque de décrochage (3)

	Groupe témoin (1)		Groupe à risque (2)		Groupe déprimé et à risque (3)		Effet principal	Post-Hoc
	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles		
Bon-mauvais	2,16	2,40	1,80	2,14	1,30	1,91	Groupe*	1 > 3
Malhonnête- honnête	2,28	2,68	1,97	2,48	1,40	2,19	Sexe*	
Agréable- désagréable	1,97	2,40	1,46	2,43	0,80	1,62	Sexe**	
							Groupe*	1 > 3
Agité-calme	1,97	2,11	1,54	2,00	1,40	1,52		
Docile-entêté	2,00	1,83	0,90	1,48	0,60	0,95	Groupe*	1 > 2 et 3
Sérieux-étourdi	1,84	2,06	0,90	1,95	0,90	0,95	Groupe*	1 > 2 et 3

\*  $p < 0,05$ . \*\*  $p < 0,01$ . \*\*\*  $p < 0,001$ .

Tableau 2 (suite)

Moyennes et résultats des analyses de variance des élèves du groupe témoin (1), des élèves à risque de décrochage scolaire (2)

et de élèves déprimés à risque de décrochage (3)

Travaillant- paresseux	1,41	1,97	0,74	1,95	0,80	1,29	Sexe*
Désobéissant- obéissant	1,94	2,23	1,67	2,14	1,20	1,48	
Effronté-poli	2,25	2,60	2,05	1,91	1,60	2,24	
Sociable- batailleur	1,56	2,06	1,80	1,91	0,50	2,05	Sexe***
Négligent- soigneux	1,06	1,91	0,33	2,19	0,50	1,71	Sexe***
Performant-non performant	1,03	1,86	0,77	1,71	0,40	0,86	Sexe*
Immature- mature	1,28	1,77	0,72	1,91	0,70	1,00	Sexe*

\* p < 0,05. \*\*p < 0,01. \*\*\*p < 0,001.

Tableau 2 (suite)

Moyennes et résultats des analyses de variance des élèves du groupe témoin (1), des élèves à risque de décrochage scolaire (2) et de élèves déprimés à risque de décrochage (3)

Créateur-non créateur	0,56	1,60	0,21	0,95	0,40	0,91	Sexe**	
Coopératif-non coopératif	1,81	2,26	1,21	2,00	0,80	1,67	Sexe**	
Attrayant-non attrayant	1,44	2,03	1,18	1,86	-0,20	1,52	Sexe***	
Malheureux-heureux	1,56	1,86	1,51	2,00	0,70	0,67	Groupe**	1 > 3
Tenace-instable	1,28	1,54	0,67	1,71	-0,01	0,33	Groupe**	1 et 2 > 3
Attitudes de l'enseignant	29,41	37,44	21,41	34,71	13,70	24,86	Sexe**	
							Groupe*	1 > 3

\* p < 0,05. \*\*p < 0,01. \*\*\*p < 0,001.

comme plus honnêtes, plus agréables, plus travaillantes, plus sociables, plus soigneuses, plus performantes, plus matures, plus créatrices, plus coopératives et plus attrayantes.

On retrouve également un effet significatif de groupe sur les items suivants : bon-mauvais ( $F(2,152) = 3,30, p < 0,05$ ), agréable-désagréable ( $F(2,152) = 4,47, p < 0,05$ ), docile-entêté ( $F(2,152) = 4,14, p < 0,05$ ), sérieux-étourdi ( $F(2,152) = 3,49, p < 0,05$ ), attrayant-non attrayant ( $F(2,152) = 5,50, p < 0,01$ ), malheureux-heureux ( $F(2,152) = 5,02, p < 0,01$ ) et tenace-instable ( $F(2,152) = 5,60, p < 0,01$ ). Ces deux derniers items distinguent les déprimés à risque des groupes témoin et à risque. Les déprimés à risque sont considérés comme plus malheureux et plus instables. Les comparaisons entre les différents groupes ont été examinées au moyen de tests LSD de comparaisons multiples et sont démontrées dans le tableau 2.

### Discussion

Le but de la présente étude était de vérifier les relations existant entre les symptômes dépressifs, la relation maître-élève et le risque de décrochage scolaire. Le pourcentage global d'élèves considérés à risque de décrochage obtenu est comparable aux taux de décrochage présentés par le MEQ. Cependant, il est étonnant de constater qu'autant de garçons que de filles sont considérés à risque de décrochage alors que le MEQ (2000) trouve des taux plus élevés de décrochage pour les garçons. Comme l'échantillon étudié est composé d'élèves à risque de décrochage et non de décrocheurs réels, cela peut expliquer la différence observée. De plus, les élèves à l'étude sont en troisième secondaire, ce qui pourrait également expliquer cette absence de différence entre les genres. Il serait pertinent de vérifier si c'est vers la fin du secondaire que la



différence s'intensifie entre les genres, de même que les variations des taux de risque de décrochage pour chaque genre tout au long du secondaire. Le taux de 12.2 % d'élèves dépressifs est inférieur à celui rapporté par Marcotte (1995) chez un échantillon d'élèves trifluviens.

Les résultats de la présente étude confirment deux des trois hypothèses à l'étude. L'hypothèse selon laquelle les symptômes dépressifs sont positivement corrélés au risque de décrochage scolaire est supportée. En effet, autant chez les garçons que chez les filles, lorsque les symptômes dépressifs augmentent, le risque de décrochage augmente aussi. Ce résultat révèle que l'élève à risque n'est pas seulement l'élève dérangeant vivant des troubles extériorisés, mais aussi celui qui est peu dérangeant ou sous réactif. Sans pouvoir parler d'une relation de causalité entre les variables à l'étude, ces résultats soulignent l'importance de se préoccuper de ces élèves qui peuvent bien collaborer avec le milieu scolaire tout en souffrant en silence de dépression. Les symptômes dépressifs jouent un rôle important dans l'explication du risque de décrochage scolaire. Ces résultats corroborent ceux de Franklin et Streeter (1995) révélant que les troubles émotionnels sont reliés au décrochage scolaire.

La deuxième hypothèse de recherche est aussi supportée. Il s'avère que plus la relation maître-élève est positive, plus le risque de décrochage diminue. Ce résultat corrobore les recherches existantes portant sur la relation maître-élève. En effet, les élèves à risque ne développent pas de bonnes relations avec leurs enseignants (Rumberger, 1995; Langevin, 1999). De plus, il est reconnu que la performance scolaire est en lien avec une relation maître-élève positive (Bushan, 1991; Pierce, 1994). Ces

résultats démontrent le rôle important de l'enseignant dans le vécu scolaire de l'élève. Il est intéressant de constater que l'attitude du professeur est plus négative envers les garçons alors qu'il est reconnu que ceux-ci sont à plus haut risque de décrochage que les filles. Ainsi, une façon de tenter de diminuer le risque de décrochage pourrait être, chez les enseignants, de prendre conscience de l'attitude qu'ils adoptent envers leurs élèves et plus particulièrement envers les garçons.

La troisième hypothèse stipulant que les attitudes des enseignants jouent un rôle de protection de type modérateur ou médiateur pour les élèves dépressifs à risque de décrochage scolaire n'est pas supportée par les résultats des analyses statistiques. Aucun effet modérateur n'a été trouvé autant chez les filles que chez les garçons. Les symptômes dépressifs expliquent significativement la variance du risque de décrochage et les attitudes de l'enseignant ajoutent un pourcentage significatif de cette variance. Par contre, aucun effet d'interaction n'est observé entre les symptômes dépressifs et les attitudes de l'enseignant sur le risque de décrochage scolaire. Ainsi, le risque de décrochage scolaire n'est pas expliqué davantage par l'interaction de ces deux variables. Ces résultats nous amènent à considérer que les attitudes de l'enseignant pourraient possiblement jouer un rôle de protection face à dépression au début de la scolarisation au secondaire tel qu'observé par Marcotte, Royer, Fortin, Potvin & Leclerc (2001) plutôt qu'au milieu ou à la fin du secondaire. Au début du secondaire, les élèves sont peut-être plus grandement affectés par la relation maître-élève, par l'aspect relationnel existant entre eux et l'enseignant.

De même, aucun effet médiateur des attitudes de l'enseignant n'a été observé dans cette étude. La relation entre les symptômes dépressifs et le risque de décrochage scolaire reste donc la même peu importe l'attitude de l'enseignant envers l'élève. Le fait qu'un fort lien existe entre les symptômes dépressifs et le risque de décrochage scolaire peut avoir pour conséquence que peu importe l'attitude de l'enseignant, la relation entre les deux demeure inchangée. Ces résultats indiquent que l'intervention envers les dépressifs à risque de décrochage ne doit pas se limiter aux attitudes de l'enseignant. Entre autres, une cible envisagée pourrait être les facteurs familiaux qui se révèlent être en lien étroit avec la dépression pendant l'adolescence. En effet, selon Marcotte (2000), l'environnement familial des jeunes dépressifs se caractérise par un manque de cohésion familiale, de soutien et d'engagement parental. On observe aussi plus de conflits au sein de ces familles et les parents sont perçus comme autocratiques et contrôlants par les adolescents dépressifs. Une autre cible d'intervention pourrait porter sur la modification des distorsions cognitives des jeunes dépressifs, car il est rapporté que les attitudes dysfonctionnelles sont associées à la dépression (Marton, Churchard & Kutcher, 1993). L'absence d'un effet médiateur des attitudes peut aussi s'expliquer par le fait qu'un seul enseignant ait complété le questionnaire pour chaque jeune, cela donnant un portrait incomplet de la situation vécue par le jeune. Cet enseignant n'est peut-être pas significatif d'un point de vue affectif pour l'élève et ne représente pas nécessairement l'ensemble des enseignants de l'élève. De plus, la perception des élèves quant à leurs relations avec leurs enseignants pourrait apporter un éclairage différent aux résultats.

Les analyses exploratoires révèlent des différences importantes entre les groupes à l'étude (groupe témoin, groupe à risque de décrochage et groupe déprimé à risque) en ce qui concerne les attitudes de l'enseignant. Ces dernières sont plus positives envers les filles. Ces résultats corroborent ceux obtenus par Potvin et Rousseau (1992). Les attitudes de l'enseignant sont aussi plus positives envers le groupe témoin (absence de trouble) qu'envers le groupe déprimé à risque. Il est intéressant de constater que les enseignants perçoivent les élèves déprimés comme plus malheureux et plus instables. Ils sont donc sensibles à la détresse de ces jeunes sans pour autant y reconnaître un état dépressif. En effet, selon Newcomer et al, (1995), les enseignants connaissent peu les troubles intériorisés et ne sont pas en mesure de reconnaître les signes démontrant qu'un jeune en souffre.

Aucune étude recensée à ce jour n'avait mis en relation les symptômes dépressifs, la relation maître-élève et le risque de décrochage scolaire. Comme le décrochage scolaire est un phénomène multidimensionnel où les variables de risque interagissent, il s'avère nécessaire de mettre en combinaison celles-ci pour augmenter la connaissance de ce phénomène. De plus, la relation entre l'école et les troubles intériorisés et plus particulièrement la dépression n'est pas suffisamment documentée. La présente étude a permis de constater que les enseignants perçoivent plus positivement les filles et les jeunes sans trouble. Ils perçoivent aussi les jeunes déprimés différemment des jeunes sans trouble ou à risque. Comme une forte relation unit les symptômes dépressifs et le risque de décrochage, il s'avère important de dépister les

jeunes dépressifs. Pour cela, il semble nécessaire que les enseignants puissent reconnaître les symptômes vécus par l'élève.

La concomitance des troubles n'a pas été contrôlée, ce qui constitue une des limites de cette étude. Les attitudes de l'enseignant peuvent être influencées par la présence de troubles coexistant avec les symptômes dépressifs. En effet, il est documenté que les symptômes dépressifs coexistent souvent avec d'autres troubles. Des taux de 42% sont observés. Les troubles qui ont les plus hauts taux de comorbidité avec les symptômes dépressifs sont l'anxiété, les troubles de la conduite, les troubles de la personnalité, les idéations suicidaires, les troubles alimentaires et l'abus de substances (Petersen, Compas, Brooks-Gunn, Stemmler, Ey & Grant, 1993). Il serait pertinent de contrôler particulièrement la présence de troubles extériorisés tels que les troubles de comportement, la délinquance et l'hyperactivité lors de futures études. En effet, quelques études récentes commencent à rapporter la présence de symptômes dépressifs chez les élèves à trouble de conduites à l'école (Marcotte & al, 2001)

### Conclusion

Cette étude présente des résultats significatifs qui ont des implications pour les enseignants de niveau secondaire en ce qui concerne la sensibilisation au dépistage d'élèves déprimés. Les troubles intériorisés et plus particulièrement la dépression sont souvent négligés au profit des troubles extériorisés dans le dépistage d'élèves à risque de décrochage. L'étude confirme que les jeunes déprimés sont à risque de décrochage scolaire et qu'ils ne doivent pas être négligés même s'ils coopèrent bien avec le milieu scolaire. De plus, nous ne devons pas négliger l'importance de la relation maître-élève,

celle-ci étant fortement liée au risque de décrochage scolaire. La prévention du décrochage peut s'effectuer par l'intermédiaire de l'attitude de l'enseignant, plus particulièrement chez les garçons. En effet, il s'avère nécessaire d'être sensibilisé au fait que les enseignants ont une attitude plus positive envers les filles comparativement aux garçons qui présentent un risque plus élevé de décrochage scolaire.

La cohorte à l'étude était limitée à des adolescents de secondaire 3. Il serait pertinent de répéter la recherche auprès d'adolescents de secondaire 1 à 5 pour vérifier à quel moment l'effet modérateur et/ou médiateur des attitudes de l'enseignant joue un rôle de protection auprès des élèves déprimés à risque de décrochage scolaire. Il serait intéressant d'ajouter des mesures additionnelles de la relation maître-élève, mesurant entre autre la perception de l'élève, et de vérifier si les perceptions de l'enseignant et de l'élève se rejoignent. Finalement, les futures recherches pourraient vérifier quels autres facteurs jouent un rôle de protection envers les jeunes dépressifs à risque de décrochage scolaire. Les facteurs familiaux et les distorsions cognitives pourraient être examinés quant à leur lien possible avec les symptômes dépressifs et le risque de décrochage.

### Références

- Anderson, E. S., & Keith, T. Z. (1997). A longitudinal test of a model of academic success for at-risk high school students. *The Journal of Educational Research*, 90 (5), 259-268.
- Barrera, M., Jr., & Garrison-Jones, C.V. (1988). Properties of the Beck Depression Inventory as a screening instrument for adolescent depression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 16 (3), 263-273.
- Beck, A. T. (1978). *Depression Inventory*. Philadelphia, Pennsylvania : Center for Cognitive Therapy.
- Bergeron, L., Valla, J. P., & Breton, J. J. (1992). Pilot study for the Quebec child mental health survey : Part 1. Measurement of prevalence estimates among six to 14 year olds. *Canadian Journal of Psychiatry*, 37, 374-380.
- Bhushan, V. (1991). Learning environments and teacher attitudes in French-speaking Canada . Dans Fraser, B. J., & Walberg, H. J. (Éds), *Educational environments : Evaluation, antecedents and consequences*, (pp. 245-253). Oxford, England : Pergamon Press.
- Braconnier, A. (1997). Existe-t-il des relations entre les troubles dépressifs de l'enfant et la psychopathologie de l'adolescence ? Dans V. Kovess, B. Bader-Meunier, F. Caroli, F. Carpentier, J. Constant, A. Durocher, P. Parquet, J.C. Pascal, A. Plantade, N. Quemada, & J-M. Thurin, (Éds) *Conférence de consensus : Texte des experts. Les troubles dépressifs chez l'enfant*, (pp. 273-281). Paris : Éditions Frison-Roche.

- Cheung, S. K. (1995). Life events, classroom environment, achievement expectation, and depression among early adolescents. *Social Behavior and Personality*, 23 (1), 83-92.
- Cole, D. A. (1990). Relation of social and academic competence to depressive symptoms in childhood. *Journal of Abnormal Psychology*, 99 (4), 422-429.
- Demers, M. (1999). La rentabilité du diplôme. Bulletin statistique de l'éducation. No8, février 1999. Québec, Ministère de l'Éducation.
- Ensminger, M. E., & Slusarcick, A. L. (1992). Paths to high school graduation or dropout : A longitudinal study of a first-grade cohort. *Sociology of Education*, 65 (April), 95-113.
- Farrell, E. (1990). *Hanging in and dropping out*. New York : Teachers College Press.
- Fleming, J. A., & Offord, D. R. (1990). Epidemiology of childhood depressive disorders : A critical review. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 29 (4), 571-580.
- Fortin, L., & Picard, Y. (1999). Les élèves à risque de décrochage scolaire : Facteurs discriminants entre décrocheurs et persévérants. *Revue des sciences de l'éducation*, 25 (2), 359-374.
- Fortin, L., Potvin, P., Marcotte, D., & Royer, É. (Accepté). Facteurs personnels, familiaux et scolaires les plus prédictors des élèves à risque de décrochage scolaire au secondaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*.



- Fortin, L., Royer, E., Marcotte, D., & Potvin, P. (2000). Les élèves à risque de décrochage scolaire : une analyse des différents sous-groupes. Symposium présenté au congrès de l'Association mondiale des sciences de l'éducation, Sherbrooke, juin.
- Franklin, C., & Streeter, C. L. (1992). Differential characteristics of high-achievement/high-income and low-achieving/low-income dropout youths : Considerations for treatment programs. *Social Work in Education*, 14, 42-55.
- Franklin, C., & Streeter, C. L. (1995). Assessment of middle class youth at-risk to dropout : School, psychological and family correlates. *Children and Youth Services Review*, 17 (3), 433-448.
- Garnier, H. E., Stein, J. A., & Jacobs, J. K. (1997). The process of dropping out of high school : A 19-year perspective. *American Educational Research Journal*, 34 (2), 395-419.
- Goldschmidt, P., & Wang, J. (1999). When can schools affect dropout behavior? A longitudinal multilevel analysis. *American Educational Research Journal*, 36 (4), 715-738.
- Hall, G.S. (1904). *Adolescence : Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education*. Vol I et II. New York : D. Appleton.
- Harrington, R. (1993). *Depressive disorder in childhood and adolescence*. Chichester, England : John Wiley & Sons.

- Holsen, I., Kraft, P., & Vitterso, J. (2000). Stability in depressed mood in adolescence : Results from a 6-year longitudinal panel study. *Journal of Youth and Adolescence*, 29 (1), 61-78.
- Hops, H., Lewinsohn, P. M., Andrews, J. A., & Roberts, R. E. (1990). Psychosocial correlates of depressive symptomatology among high school students. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19 (3), 211-220.
- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. E. (1997). Disentangling the weight of school dropout predictors : A test on two longitudinal samples. *Journal of Youth and Adolescence*, 26 (6), 733-762.
- Jimerson, S. R. (1999). On the failure of failure : Examining the association between early grade retention and education and employment outcomes during late adolescence. *Journal of School Psychology*, 37 (3), 243-272.
- Kaplan, D. S., Peck, B. M., & Kaplan, H. B. (1997). Decomposing the academic failure-dropout relationship : A longitudinal analysis. *The Journal of Educational Research*, 90 (6), 331-342.
- Kellam, S. G., Werthamer-Larsson, L., Dolan, L. J., Brown, C. H., Mayer, L. S., Rebok, G. W., Anthony, J. C., Laudolff, J., & Edelsohn, G. (1991). Developmental epidemiologically preventive trials : Baseline modeling of early target behaviors and depressive symptoms. *American Journal of Community Psychology*, 19 (4), 563-584.
- Koenig, L. J., Isaacs, A. M., & Schwartz, J. A. J. (1994). Sex differences in adolescent depression and loneliness : Why are boys lonelier if girls are more depressed? *Journal of Research in Personality*, 28, 27-43.

- Kortering, L. J., & Braziel, P. M. (1999a). Staying in school. The perspective of ninth-grade students. *Remedial and Special Education, 20* (2), 106-113.
- Kortering, L. J., & Braziel, P. M. (1999b). School dropout from the perspective of former students. Implications for secondary special education programs. *Remedial and Special Education, 20* (2), 78-83.
- Kovacs, M., Feinberg, T. L., Crouse-Novak, M. C., Paulauska, S. L., Pollock, M., & Finkelstein, R. (1984). Depressive disorders in childhood. *Archives of General Psychiatry, 41*, 643-649.
- Langevin, L. (1999). *L'abandon scolaire : on ne naît pas décrocheur*. Montréal : Éditions logiques.
- Marcotte, D. (1995). L'influence des distorsions cognitives, de l'estime de soi et des sentiments reliés à la maturation pubertaire sur les symptômes de dépression des adolescents de milieu scolaire. *Revue québécoise de psychologie, 16*, 109-132.
- Marcotte, D. (1999). Les adolescents dépressifs nécessitent des traitements adaptés à leur réalité. *Psychologie Québec, mai*, 26-29.
- Marcotte, D. (2000). La prévention de la dépression chez les enfants et les adolescents. Dans F. Vitaro & C. Gagnon (Éds), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents. Tome I Les problèmes internalisés*, (pp. 221-270). Presses de l'Université du Québec.
- Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É., & Potvin, P. (Sous presse). Le style parental des parents d'adolescents dépressifs ou avec troubles du comportement et son impact sur le risque d'abandon scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*.

- Marcotte, D., Royer, É., Fortin, L., Potvin, P., & Leclerc, D. (2001). *Dépression, anxiété, délinquance et troubles du comportement : quatre problématiques en relation avec la relation maître-élève et le risque d'abandon scolaire*. Conférence internationale sur la violence à l'école, Paris, mars. Symposium.
- Marton, P., Churchard, M., & Kutcher, S. (1993). Cognitive distortion in depressed adolescents. *Journal of Psychiatry and Neurosciences*, 18 (3), 103-107.
- McNeal, R. B. (1997). High school dropouts : A closer examination of school effects. *Social Science Quarterly*, 78 (1), 209-222.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2000). *Indicateurs de l'Éducation. Edition 2000*. Québec : Direction générale des services à la gestion.
- Mullins, L. L., Chard, S. R., Hartman, V. L., Bowlby, D., Rich, L., & Burke C. (1995). The relationship between depressive symptomatology in school children and the social response of teachers. *Journal of Clinical Child Psychology*, 24 (4), 474-482.
- Murdock, T. B. (1999). The social context of risk : Status and motivational predictors of alienation in middle school. *Journal of Educational Psychology*, 91 (1), 62-75.
- Newcomer, P. L., Barenbaum, E., & Pearson, N. (1995). Depression and anxiety in children and adolescents with learning disabilities, conduct disorders, and no disabilities. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 3 (1), 27-39.
- Nolen-Hoeksema, S. & Girgus, J. (1994). The emergence of gender differences in depression during adolescence. *Psychological Bulletin*, 115 (3), 424-443.
- Pace, T. M., Mullins, L. L., Beesley, D., Hill, J. S., & Carson, K. (1999). The relationship between children's emotional and behavioral problems and the social

- responses of elementary school teachers. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 140-155.
- Parent, G., & Paquin, A. (1994). Enquête auprès de décrocheurs sur les raisons de leur abandon scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 20 (4), 697-718.
- Petersen, A. C., Compas, B. E., Brooks-Gunn, J., Stemmler, M., Ey, S., & Grant, K. E. (1993). Depression in adolescence. *American Psychologist*, 48 (2), 155-168.
- Pierce, C. (1994). Importance of classroom climate for at-risk learners. *Journal of Educational Research*, 88 (1), 37-42.
- Pong, S. L., & Ju, D. B. (2000). The effects of change in family structure and income on dropout out of middle and high school. *Journal of Family Issues*, 21 (2), 147-169.
- Potvin, P., Deslandes, R., Beaulieu, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, E., & Leclerc, D. (1999). Risque d'abandon scolaire, style parental et participation parentale au suivi scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 24 (4), 441-453.
- Potvin, P., Paradis, L., & Pouliot, B. (2000). Attitudes des enseignantes de maternelle selon le sexe des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 26 (1), 35-54.
- Potvin, P., & Rousseau, R. (1992). Les attitudes des enseignants envers les adolescents considérés comme attachants, préoccupants, indifférents ou rejetés. *Revue canadienne de psycho-éducation*, 21 (2), 115-131.
- Potvin, P., Rousseau, R., St-Jean, M., & Potvin, Y. (1993). *L'échelle sémantique différentielle : Un instrument de mesure des attitudes des professeurs et des élèves*. Trois-Rivières, Québec : Université Du Québec à Trois-Rivières.

- Puig-Antich, J., Lukens, E., Davies, M., Goetz, D., Brennan-Quattrock, J. & Todak, G. (1985a). Psychosocial functioning in prepubertal major depressive disorders. I: Interpersonal relationships during the depressive episode. *Archives of General Psychiatry*, 42, 500-507.
- Puig-Antich, J., Lukens, E., Davies, M., Goetz, D., Brennan-Quattrock, J. & Todak, G. (1985b). Psychosocial functioning in prepubertal major depressive disorders. II : Interpersonal relationships after sustained recovery from affective episode. *Archives of General Psychiatry*, 42, 511-517.
- Quirouette, P. (1988). Décision. PIOR Recherche en éducation, Orléans, Ontario.
- Reyes, E. I. (1996). Constructing knowledge in inclusive classrooms : What students know and teachers need to know. Dans Speece, D. L. & Keogh, B. K. (Éds), *Research on classroom ecologies. Implications for inclusion of children with learning disabilities*, (pp.125-133). Mahwah, New-Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Reynolds, W.M. (1992). Depression in children and adolescents. Dans W.M. Reynolds (Éd), *Internalizing disorders in children and adolescents*. New York : Wiley and Sons.
- Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school : A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32 (3), 583-625.
- Rumberger, R. W., & Larson, K. L. (1998). Student mobility and increased risk of high school dropout. *American Journal of Education*, 107 (1), 1-35.

- Sanders, M. G., & Jordan, W. J. (2000). *Schooling students placed at risk. Research, policy, and practice in the education of poor and minority adolescents*. Mahwah, New-Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Steinhausen, H.C., & Winkler Metzke, C. (2000). Adolescent self-rated depressive symptoms in a swiss epidemiological study. *Journal of Youth and Adolescence*, 29 (4), 427-440.
- Sutton, A., & Soderstrom, I. (1999). Predicting elementary and secondary school achievement with school-related and demographic factors. *The Journal of Educational Research*, 92 (6), 330-338.
- Vallerand, R. J., Guay, F., & Fortier, M. S. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting : Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72 (5), 1161-1176.
- Wiest, D. J., Wong, E. H., & Kreil, D. A. (1998). Predictors of global self-worth and academic performance among regular education, learning disabled, and continuation high school students. *Adolescence*, 33 (131), 601-618.